

Wahrnehmungsvignetten – eine phänomenologische Methode in der (waldorf-)pädagogischen Ausbildung

Ulrike Barth und Angelika Wiehl

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität, Mannheim

ZUSAMMENFASSUNG. Wahrnehmungsvignetten entspringen einer phänomenologisch-reflexiven Methode, die in der Phänomenologie verortet wird und in der Ausbildung und Praxis von Erzieher:innen, Hortner:innen, Lehrer:innen und Heilpädagog:innen Anwendung findet, um an einzelnen Momenten und Begebenheiten das Besondere vor allem eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen zu sehen. Diese neu entwickelte Methodologie umfasst das phänomenologische Wahrnehmen und Beschreiben sowie drei Reflexionsphasen. Während wir im Bachelor-Studium den Schwerpunkt auf die phänomenologische und produktive Arbeit und entsprechende Übungen legen, vertiefen wir im Master-Studium die Reflexionen, um Erkenntnisse bezüglich der eigenen Haltung und Handlungsweise, aber auch für eine verstehende und individualisierte Diagnostik zu gewinnen. Der Artikel führt in die theoretischen Grundlagen, Methoden und Anwendungen der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten (als WV fortlaufend nummeriert) ein.

Einleitung

„Du bist so gemein zu mir“

Die Kinder der dritten Klasse haben ihre Plätze eingenommen und fast alle Schulsachen und persönlichen Utensilien in den Schultaschen verstaut. Ein Mädchen spielt noch mit einer kleinen, aus Papier selbst hergestellten Katze. Die Lehrerin steht vorne, lässt ihren Blick von Kind zu Kind schweifen und wartet, bis alle für den gemeinsamen Unterrichtsbeginn bereit sind. Sie bemerkt, dass ein Mädchen noch mit etwas in den Händen spielt, und wendet sich mit strenger Miene ihm zu. „Cara, packe es bitte ein“, sagt sie klar und freundlich. „Nein, das Tier muss draußen sein“, entgegnet Cara bestimmt. „Cara!“, ruft die Lehrerin mit etwas höherer Stimme. „Du bist so gemein zu mir“, reagiert Cara, steckt die Papierkatze in ihre Schultasche, murmelt dabei etwas und setzt sich mit gerade gestrecktem Rücken auf ihren Stuhl. (WV 1; Barth & Wiehl, 2023b, S. 115)

Diese Wahrnehmungsvignette beschreibt eine Unterrichtsszene, wie sie in ähnlicher Weise sicher unzählige Male vorkommt. Ein überraschender, nicht kalkulierbarer Moment hebt sich von dem geplanten Unterrichtsverlauf ab. Die Schülerin Cara ist mit ihrer Papierkatze, also mit etwas anderem beschäftigt, als die Lehrerin von ihr erwartet. Dabei kommt es zu einem kurzen Dialog, in dem Cara sich zwar zuerst weigert, der Aufforderung der Lehrerin zu folgen, sich ihrer Anweisung dann doch fügt. Solche, einen gewohnten Ablauf

störende oder durch überraschendes Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich ziehende Ereignisse können beispielsweise Anlässe für das Schreiben von Wahrnehmungsvignetten sein. Als sprachliche „Rekreationen“ (Schwarz, 2020, S. 56) halten sie affizierende Momente fest, die unmittelbar sinnhaft erlebt und deren Bedeutungsnuancen durch Reflexionen erschlossen werden. Wahrnehmungsvignetten sind wie Vignetten, Anekdoten oder Erinnerungsbilder narrative Kurztexte, die als phänomenologische Beschreibungen in der pädagogischen Ausbildung und in der Forschung Anwendung finden (Barth & Wiehl, 2023b, S. 134ff.). Unsere Definition lautet:

„Wahrnehmungsvignetten entspringen einer phänomenologischen Methode, die Praxisbeobachtungen, Beschreibungen, Reflexionsschritte und professionell-pädagogische Anwendungen einschließt.“ (ebd., S. 119)

Angeregt durch die Vignetten- und Anekdotenforschung des Netzwerks VignA entwickeln wir seit 2019 am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim die Wahrnehmungsvignetten als eine Methode der phänomenologischen Beobachtung, Beschreibung und Reflexion. Die Vignettenarbeit, die speziell im „lernseitigen“ Erforschen und Verstehen von Unterrichtsprozessen im Netzwerk VignA angewendet wird (Agostini et al., 2018; Schratz et al., 2012), versteht sich im Sinne der Phänomenologie Husserls als „Explorieren“, durch das Dinge, nicht als was sie sind, zur Kenntnis gelangen, „sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Erkennen, Wahrnehmen, Begreifen, Verstehen – dem Bewusstsein erscheinen“ (Peterlini, 2020, S. 122). Diese Qualität phänomenologischen Beobachtens und Erkennens gilt genauso für die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten. Sie erschließen mittels einer auf das Wie gerichteten Art und Weise des narrativen Erzählens das äußere Gegebensein sowie die inneren Prozesse, durch die ein Phänomen überhaupt nur gefühlt, mit Sinnen wahrgenommen, vorgestellt und gedacht, schließlich zum Gegenstand der Beobachtung und des Forschungsinteresses werden kann.

Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten setzen wir im Bachelor- und Masterstudium der Waldorf- und Heilpädagogik für die Vergegenwärtigung von besonderen Momenten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, für eine diagnostische und eine haltungssensible Reflexionsarbeit sowie in verschiedenen Forschungsprojekten ein. Als narrative Kurztexte können Wahrnehmungsvignetten in der ersten oder der dritten Personperspektive, also in Ich- oder beobachtender Form geschrieben sein. Entscheidend ist, dass sie sowohl die äußeren Begebenheiten, als auch die inneren Regungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken zum Ausdruck bringen, ohne Annahmen zu enthalten oder Deutungen vorwegzunehmen. Sinnebenen und Bezug zu fachspezifischen Kenntnissen werden in einer sich anschließenden, mehrphasigen Reflexionsarbeit ausgelotet, die – je nach Forschungs- oder Arbeitsanliegen – einer nicht kategorisierenden, sondern die Eigenarten und Bedürfnisse geltend machenden, also verstehenden Diagnostik sowie der pädagogischen Haltungs- und Handlungsentwicklung dient. Der Methodologie der Wahrnehmungsvignetten, ihrer Verortung in der *philosophischen* und in der *pädagogischen Phänomenologie* (Kap. 2), ihrer Entstehung durch *Staunen*, *Wahrnehmen* und *Beobachten* pädagogischer Momente (Kap. 3 und 4) einschließlich der Übungen phänomenologischen Wahrnehmens (Kap. 5), durch einen *kreativen Schreibprozess* (Kap. 6) und den *Reflexionsphasen* (Kap. 7) sowie ausblickend der *Professionalisierung und Forschung* (Kap. 8) sind die folgenden Abschnitte gewidmet.

Uns ist bewusst, dass dieses Textformat erst durch seine Anbindung an die pädagogische Praxis, in der Personen wahrgenommen und beobachtet werden, und durch die zu übenden Methoden der phänomenologischen Wahrnehmung, Beobachtung und Beschreibung sowie der Reflexionsprozesse als eine operationalisierbare Ausbildungs- und Forschungsmethode gelten kann, die Erkenntnisse einerseits über die beobachteten Personen, andererseits über die am Handlungsgeschehen oder dieses aus der Nähe wahrnehmenden Pädagog:innen und Forscher:innen liefert. Reflexion, Interpretation und Auswertung gehören zur methodischen Vorgehensweise bzw. sie sind Teile derselben. Denn Wahrnehmungsvignetten hätten keine weitere Bedeutung außer jener von literarischen Texten, wären sie nicht bezüglich ihrer Entstehung und Verarbeitung in einen Prozess eingebunden, der an konkreten Einzelsituationen weiterführende Erkenntnisse zur Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Diagnostik bzw. „Kinderbeobachtung“ oder „Kinderkonferenz“ (Wiehl, 2019, S. 178ff.; Barth, 2020, S. 163ff.), pädagogischen Haltungs- und

Handlungsentwicklung zu gewinnen sucht. Diesen phänomenologischen Erkenntnisprozess als Grundlage einer bedarfs- und entwicklungsorientierten Pädagogik gilt es zu begründen.

Verortung in der pädagogischen Phänomenologie

Phänomenologie als Methode des Forschens und Erkennens gewinnt in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, Philosophie und anderen Disziplinen zunehmend an Bedeutung. Insbesondere die Erkenntnismethoden der philosophischen Phänomenologie und ihre Ausformungen durch Edmund Husserl, Martin Heidegger sowie ihre Weiterentwicklung durch Aron Gurwitsch, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas, Jean-Luc Marion, Paul Ricœur, László Tengely, Bernhard Waldenfels und andere Phänomenolog:innen werden seit über hundert Jahren fortlaufend für verschiedene Ansätze phänomenologischer Forschung adaptiert (Brinkmann, 2019) und immer wieder aktualisiert und erforscht (Alloa et al., 2023). Eine umfassende Sammlung von Quellentexten der pädagogischen Phänomenologie und zahlreiche Studien belegen ihre Relevanz für Methodologien, die nicht wie die aus der Ethnographie stammende „teilnehmende Beobachtung“ einer bestimmten Forschungsfrage nachgeht (Brinkmann, 2015, S. 531), sondern bei der ursprünglich die Fähigkeit des Staunens beginnt, um sich auf das Weltgeschehen wahrnehmend einzulassen (Barth & Wiehl, 2023b, S. 86ff.). Staunen, offenes Wahrnehmen und aufmerksames Beobachten stehen – wie bei der „beobachtenden Teilhabe“ oder „teilnehmenden Erfahrung“ (Brinkmann, 2015, S. 531) oder wie in der Philosophie Platons und Aristoteles‘ (Matuschek, 2017, S. 17ff.) – am Anfang der phänomenologischen Wahrnehmung und der Erkenntnis. Daher kommen diesen Fähigkeiten als offenes Hinwenden mit allen Sinnen in der phänomenologischen Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten eine besondere Rolle zu, indem sie explizit als elementare Zugangsweisen zu affizierenden Momenten im pädagogischen Handlungsfeld oder in anderen Kontexten geübt werden (Kap. 3).

Die Phänomenologie als Wissenschaft untersucht den Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgang sowie die leibliche Anwesenheit der wahrnehmenden Person und versteht das Subjektsein und die individuellen Bewusstseinsakte als Zugangsweisen zur Lebenswelt. Entscheidend dabei ist – so die französische Philosophin Corine Pelluchon (2019) –, dass die Lebenswelt nicht durch abstrakte Begriffe kartografiert wird, sondern dass die Lebenswelt an sich wieder zu einer originären Grundlage der Wissenschaft und die Trennung von Subjekt und Objekt aufgehoben wird. Es geht nicht darum, einen „überlegenen, summarischen Blickwinkel“ als Zugang zur Wirklichkeit einzunehmen, sondern eine „laterale Herangehensweise“ zu wählen, „seinen Blickwinkel zu variieren und zu verändern und vom Anderen zu lernen“ (ebd., S. 78).

„So ist die Phänomenologie eine Methode, die es ermöglicht, die von der natürlichen, objektivierenden Einstellung verdeckten oder ausgelöschten Sinnhorizonte und Situationen wiederzufinden. Das gelingt ihr, ohne den Erlebnisbereich oder das Bewusstseinsleben zu verlassen, auch dann, wenn die Heterogenität anderer Existenzformen die Grenzen unserer Fähigkeiten unterstreicht, sie vollständig zu kennen.“ (ebd.)

Diese Fähigkeit einer lateralen Herangehensweise im Prozess phänomenologischen Wahrnehmens aus unterschiedlichen Blickwinkeln, indem wir leiblich anwesend und am Geschehen erlebend beteiligt sind, bildet die Voraussetzung für das Erkunden und Verstehen einer an der Lebenswelt erfahrenen Anthropologie und Entwicklungspsychologie sowie für eine am individuellen Menschsein und Menschwerden sich orientierenden Pädagogik. Sie beinhaltet das Miterleben des Anderen und das Miterfahren seiner Äußerungen, Handlungen und Bedürfnisse durch leibliches „Mitdasein“, das „sich als eigene Seinsart von innerweltlich begegnendem Seienden [erweist]. Sofern Dasein überhaupt ist, hat es die Seinsart des Miteinanderseins“ (Heidegger, 2006, S. 125). Im „Mitdasein“, also in gemeinsamer Anwesenheit, können ein Gegenüber und seine Andersartigkeit überhaupt erst sinnlich, emotional und mental erfahren werden. Denn im Gewahrwerden des Anderen tritt „alle Bedeutung“ hervor und es offenbart sich sein Antlitz (Lévinas, 2013, S. 220f.). „Das Wunder des Antlitzes rührt her vom Anderswo, von wo es kommt und wohin es sich auch schon zurückzieht“ (ebd., S. 227). Im Antlitz des *Anderen* – repräsentativ für das Gegebene an sich – erahnt der *Eine* die Sinnhaftigkeit.

Im phänomenologischen Wahrnehmen erschließt sich das sinnlich Erscheinende als eine „Gegebenheit“ (Marion, 2015, S. 44), die den äußeren Ereignissen, Handlungen und Äußerungen zwar ihren Ausdruck

schuldet, sich aber nicht darauf beschränkt. Nach Marion bedeutet „Gegebenheit“, dass wir „den Erscheinungen der Sachen in ihrer allerersten Ursprünglichkeit, sozusagen bei ihrem Geburtsmoment, wo sie sich bedingungslos als sich und von sich selbst her kundgeben“ (ebd., S. 29), begegnen. Durch offenes Wahrnehmen, anfängliches Staunen und aufmerksames Beobachten der in die Aufmerksamkeit geratenen Phänomene vollzieht sich das emotionale und mentale Miterleben. An dieser miterlebenden Vergegenwärtigung ist das wahrnehmende Subjekt aktiv beteiligt. Denn „menschliche Wahrnehmung [...] ist kein einsames Verhältnis eines Subjekts zu seiner Welt. Sie enthält immer schon die mögliche Gegenwart und die möglichen Perspektiven der anderen“ (Fuchs, 2020, S. 160). Im Sinne Husserls (2016, S. 18) schließt sie – neben allen äußeren Phänomenen – die sich unmittelbar einstellenden Gefühle, Vorstellungen und Gedanken, also die über die Empfindung ausgelösten inneren Erlebnisse und auftauchenden Erinnerungen an frühere Erfahrungen ein. Die leibliche Bezogenheit aller Erfahrungsdimensionen gehört zu den zentralen Voraussetzungen phänomenologischer Arbeit und Forschung, die nicht nur an die offene Haltung, sondern auch an die leibliche Anwesenheit der beobachtenden Person gebunden ist. Ohne diese Präsenz wäre ein rein phänomenales Gegebensein nicht bemerkbar; es träte nicht ins Bewusstsein, sondern wäre Vermutung, Einbildung oder Fiktion. Die reale Anwesenheit des wahrnehmenden und beobachtenden Subjekts in der pädagogischen Arbeit oder einer anderen Lebenssituation ist eine Bedingung des phänomenologischen Erkundens der Mitwelt.

Staunen als offene Haltung im pädagogischen Feld

Staunen wird „ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten [...] überschreiten“ (Gess, 2019, S. 15). Die vorangestellte Wahrnehmungsvignette (WV 1) bündelt einen solchen Moment des Affiziertseins der beobachtenden und beschreibenden Person. Sie hält nicht den Verlauf des Unterrichts fest, sondern eine Szene, die sich wie eine Störung oder Irritation ausnimmt und sich zugleich als ein Staunen erregendes Element vom Gewohnten, Geplanten und Erwarteten abhebt. Während die Lehrerin den Unterricht mit der ganzen Klasse beginnen will und die Aufmerksamkeit und Konzentration aller verlangt, fügt sich ein Kind nicht in den erwarteten Handlungsablauf ein, sondern spielt mit seiner Papierkatze. Das Geschehen könnte übersehen werden, gerät aber in den Fokus der Lehrkraft, die durch ihre strenge Miene und die Ansage, „Cara, packe es bitte ein“, zur Exponierung des – möglicherweise aus anderer Sicht, für die Klasse und den Unterrichtsverlauf unbedeutenden – Spielens des Mädchens beiträgt. Die erste Steigerung erfolgt durch die schnelle Entgegnung Caras: „Nein, das Tier muss draußen bleiben.“ Die Situation spitzt sich weiter zu, als die Lehrerin ermahrend „Cara“ ruft und Cara darauf mit den Worten „Du bist so gemein zu mir“ reagiert. Es wird deutlich, dass dieser Aufmerksamkeit erregende Moment je nach Haltung und Identifikation mit der einen oder anderen beteiligten Person, der Lehrerin oder Cara, als eine Grenzüberschreitung im negativen Sinne oder als phantasievolle und selbstbewusste Reaktionsfähigkeit des Kindes eingeschätzt wird. Allein sich von solchen kleinen Störungen überraschen zu lassen, bedingt die Fähigkeit des Staunens. Staunen-Können bedeutet, sich in hingebungsvoller, offener Besinnung der Mitwelt, anderen Menschen, ihren Handlungen und Äußerungen zu widmen. Im Staunen öffnet sich der Blick für das Unerwartete, das ein Gefühl der Bewunderung bis hin zur Verwunderung auslösen kann. Staunen geschieht, denn „es ist ein Akt, den ich nicht auslöse, bei dem ich aber gleichwohl dabei bin wie beim Erwachen“ (Meyer-Drawe, 2011, S. 199). Allerdings ist Staunen im pädagogischen Kontext weniger ein platonisches Staunen in Erwartung einer Offenbarung aus der Ideenwelt, sondern es entspricht eher der aristotelischen Verwunderung am Beginn des Erkenntnistrebens (Matuschek, 2017, S. 19ff.).

Im Wahrnehmungsfeld einer beobachtenden Person sticht das dem aufmerkenden Staunen oder Verwundern Gegebene von einem Hintergrund oder „Horizont“ (Waldenfels, 2018, S. 68) heraus. Der phänomenologische Begriff „Horizont“ steht für „all das, was miterfahren wird, wenn etwas als solches erfahren wird“ (ebd.). Hebt sich aus dem mehr oder weniger bestimmten Hintergrund etwas Ungewöhnliches oder Überraschendes ab, kann es Neugier und Interesse auslösen. Gleichzeitig bewegt sich die Aufmerksamkeit im „Doppelspiel von Auffallen und Aufmerken“ (Breyer, 2011, S. 138): Wer „aufmerkt, der antwortet auf etwas, das als Anziehungspunkt, als Frage oder als *actio*, die eine *reactio* verlangt [...], in den Horizont des Gegebenen eintritt und zeitlich wie relational dem Antworten je schon vorausspringt“ (ebd., S. 138f.).

Beispielsweise schweift bei einem Spaziergang in der Natur der Blick zu einem Waldrand, vor dem sich etwas Schemenhaftes bewegt, und folgt dem Unbekannten. Erst bei längerem Fokussieren unterscheidet sich die zunächst verschwommene Silhouette immer klarer von den flimmernden Blätterkronen der Bäume und eine fahradfahrende Person mit hinter ihr herlaufendem Hund wird erkennbar (Barth & Wiehl, 2023b, S. 34). Der phänomenologische Blick schweift fragend und suchend am „Horizont“ entlang und fokussiert schließlich das Auffällige. Einmal als Besonderes bemerkt, wird es aufgrund früherer Erfahrungen ähnlicher Erscheinung in das eigene Vorstellungs- und Begriffsnetz eingeordnet und rückt – begleitet von Fragen, Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken – immer mehr in die Aufmerksamkeit. Der Blick nach außen bzw. das Bemerkten äußerer Erscheinungen und die begleitenden Empfindungen im Inneren gehören als „Innen- und [...] *Außenhorizont* der Wahrnehmung“ (Breyer, 2011, S. 136) zusammen.

Für die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten ist das Staunen ein Schlüssel des Weltzugangs, des in Beziehung-Tretens mit anderen Menschen und Lebewesen, des Gewährwerdens ihrer Besonderheiten und Eigenarten, des Miterfahrens ihrer Verhaltens- und Handlungsweisen. Besondere Momente ziehen das Augenmerk und das Interesse einer beobachtenden Person an, für deren Bewusstsein sie sich als „Gegebensein“ präsentieren und zugleich von einem allgemeinen Hintergrund oder „Horizont“ abheben. Dieses Hervortreten eines Phänomens vor einem anderen ist dem subjektiven Erleben geschuldet, denn nur der oder die eine Beobachtende kann affiziert, berührt oder neugierig durch ein bestimmtes Ereignis werden; eine andere Person bemerkt es unter Umständen gar nicht. Sich staunend einer Sache oder Person zuzuwenden, ist der Entscheidung und Sensibilität des wahrnehmenden Subjekts anheimgegeben, das sich im „Mitdasein“ (Heidegger, 2006, S. 118) oder Mitdabeisein einer phänomenalen Gegebenheit widmen möchte.

Wir entwickeln die Methode der Wahrnehmungsvignetten ausgehend vom phänomenalen Staunen mit allen Risiken für „einen ungeahnten Vorrat an Freiheit“ (Dufourmantelle, 2019, S. 29) und zugleich für die Wahrung des Geheimnisvollen. Wir wissen nicht, wenn wir uns auf eine Beobachtung einer Klasse, Gruppe, einzelner Kinder oder anderer Personen einlassen, was auf uns zukommt, was affiziert oder was sich uns offenbart. Wir ahnen nur, dass jede Situation und jeder Mensch Überraschendes in sich bergen können, das zunächst ein Geheimnis bleibt, das man gern „zu fassen bekommen“ (Dufourmantelle, 2021, S. 27) würde. Aber es entzieht sich aus zwei Gründen: „Zum einen, gerade weil es seinem Wesen nach nicht fassbar ist, zum anderen, weil es der von der Entwicklung eines Menschen unabtrennbare Kern ist, sein innerer Antrieb. Alles Geheime ist Werden. Geheim ist, was sich selbst verheimlicht.“ (ebd.) Dem Plädoyer der französischen Philosophin Anne Dufourmantelle folgend, gilt es – insbesondere in der mitseienden Phase des Staunens und Gewährwerdens eines affizierenden Moments – die Geheimnisse wie das Andere und Fremde zu wahren und lediglich das gegebene Erscheinungsbild zu beschreiben.

Wahrnehmen und Beobachten – zwei grundlegende Zugangsweisen

Im Alltagserleben gehen Wahrnehmen und Beobachten fließend ineinander über und werden daher kaum voneinander unterschieden. In seiner oft zitierten Publikation (Heinzel & Prengel, 2002; Reh, 2012) zur Verhaltensbeobachtung in der Lehrer:innenbildung und -tätigkeit von 1966 charakterisiert Carl Friedrich Graumann die Beobachtung als eine Form der Wahrnehmung; Wahrnehmen erfolge immer aus einer bestimmten Perspektive und könne als selektive Suchhaltung in Beobachten münden (Graumann, 1966, S. 86f.). Sobald in der Wahrnehmung, beispielsweise beim absichtslosen Betrachten eines Waldrandes, etwas Unerwartetes auftaucht und wieder verschwindet, würden sich „Stutzen“ und „Neugierde“ einstellen; dadurch verwandle sich das Wahrnehmungsverhalten in ein aufmerksames und interessegeleitetes Suchen, schließlich in ein wissenschaftliches und systematisiertes Beobachten, das seinem Ablauf nach wiederholbar ist (ebd.). Wahrnehmen und Beobachten können somit voneinander unterschieden werden:

„Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet.“ (ebd., S. 86)

Folgen wir Sabine Rehs (2012) Rezeption dieser elementaren Unterscheidung, wird speziell für den pädagogischen Kontext deutlich, dass die phänomenologische Wahrnehmung, die sich möglichst der Annahmen und Urteile enthält, zwar unvermittelt in eine aufmerksame, interessegeleitete Beobachtung übergehen kann, aber gerade deshalb durch bewussten Verzicht auf einordnende Erklärungen und Deutungen sehr viel detailreichere Eindrücke und Erfahrungen bewirkt als eine von einer Fragestellung gelenkte Auseinandersetzung wie in der ethnografischen Forschung (Brinkmann, 2015, S. 531). Nichtsdestotrotz ist es für eine affizierende Momentaufnahme notwendig, dass die Wahrnehmung durch Aufmerksamkeit angehalten wird. Erst im Aufmerken findet die Engführung auf ein Ereignis und auf eine, dieses bewirkende Handlungsweise oder Äußerung statt – wie in der folgenden Wahrnehmungsvignette nachvollziehbar:

Eine Fliege

Du sitzt neben mir und die Klassenlehrerin erklärt etwas über das Bruchrechnen. Eine Fliege fliegt vor dir herum, während wir alle gemeinsam rechnen. Du holst ganz vorsichtig und geschickt dein Brillenetui heraus. Langsam öffnest du es, deine Augen folgen dabei die ganze Zeit der Fliege und du versuchst sie mit dem Etui zu fangen. Da schnappst du sie. Du neigst deinen Kopf besonnen zum Etui und öffnest es behutsam. Die Fliege sitzt auf deinem Brillentuch, das du achtsam mit deinen Fingern festhältst, ruhig herausholst und auf den Tisch legst. Das kleine Tier sitzt immer noch drauf. Ganz vertieft schaust du sie an und beobachtest sie eine Weile, als sie wegfliegt. Ich frage mich, was in deinem Kopf vorgeht. Hörst du nicht, wie laut es in der Klasse ist? Du bist wieder ganz in deiner Welt. (WV 2; Barth & Wiehl, 2023b, S. 142)

Die auffällige oder – je nach Standpunkt – unauffällige „Situation verwandelt sich durch die Art des sprachlichen Ausdrucks zu einem besonderen Augenblick, und damit zu einer Geste, die das Vorstellungsvermögen der Lesenden genau auf den Aufmerksamkeitspunkt lenkt, der Begeisterung auslöst“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 106). Positive oder negative Empfindungen begleiten in allen Abschattierungen das mitseiende Wahrnehmen und Beobachten. In dieser Sensibilität schwingen Sinnhaftigkeit und Bedeutung mit. Daher wird in der phänomenologischen Arbeit der Frage nach dem durch die Dinge sich zeigenden „Wesentlichen und Notwendigen“ (Gurwitsch, 1974, S. 193), also dem sie sinnhaft mitbestimmenden „Horizont“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 92), nachgegangen.

„Der Horizont also ist es, der im Forschen des Blickes die Identität des Gegenstands gewährleistet [...]. Mit anderen Worten: einen Gegenstand anblicken, heißt in ihm heimisch werden und von ihm aus alle anderen Dinge nach ihren ihm zugewandten Seiten erblicken [...]; so ist der Gegenstand zu jeder Zeit gesehen, wie er es von allen Seiten ist, und durch dasselbe Mittel, nämlich die Horizontstruktur“ (ebd., S. 92f.).

Die Phänomene „begleiten Verweisungen auf das [...] nicht Gegebene“ (Gurwitsch, 1974, S. 193), das als Sinnüberschuss von der „beobachtenden Vernunft“ auf die Ebene der Gesetze und Begriffe, also der Deutungen und Interpretationen gehoben wird. „Das sich in die Beobachtung einschaltende Denken ist gleichsam selbst- und fremdreflexiv, denn die beobachtende Person vermag über den eigenen Erkenntnisvorgang und den Gegenstand nachzudenken“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 66).

Übungen phänomenologischen Wahrnehmens

Für das Üben und Erlernen einer offenen Haltung gegenüber Ereignissen im pädagogischen Handlungsfeld ist es bedeutend, sich im Wahrnehmen mit allen Sinnen und im fokussierenden Beobachten zu schulen. Anders als beim Staunen, das immer von Gefühlen und Empfindungen begleitet wird, ist Wahrnehmen eine offene, empathische und vorurteilslose Hinwendung zu einem Geschehen mit allen Sinnen. Die Übergänge zwischen reinen Sinneswahrnehmungen, durch die sich nur von einander unterschiedene Impressionen – durch Hören, Sehen, Tasten usw. – aufgenommen werden, und staunendem Hinwenden sind fließend. Denn der Zustand reiner Wahrnehmung, der eine Welt des Gegebenen, aber doch von einander Unterschiedenen offenbart, ist kaum zu halten. In jedem Moment des wahrnehmenden Hingegebenseins stellen sich Gefühle, Vorstellungen und Gedanken ein, die mitspielen und die Wahrnehmung zugleich auf Äußeres und Inneres

lenken. Die Dimensionen des äußeren und des inneren Wahrnehmungsinhalts unterscheiden zu können, klärt einen darüber auf, dass es keine äußeren Ereignisse gibt, die ins Bewusstsein eintreten, ohne dass sich innere, psychische und mentale, Prozesse abspielen. Alle Sinneswahrnehmung werden von Empfindungen begleitet, die als solche registrierbar sind, die aber auch den Moment des Affiziertseins auslösen können. Eine affizierende Empfindung entsteht am Übergang zum Staunen und zum fokussierten Beobachten vor einem Phänomen; sie lenkt das Bewusstsein auf solche Begebenheiten wie mit Cara und ihrer Lehrerin (WV 1) oder der mit dem Brillenetui geschnappten Fliege (WV 2), die sich vom Gewöhnlichen abheben und daher für das persönliche Empfinden in besonderer Weise sinnhaft werden. Im aufmerksamen Beobachten kristallisiert sich die Szene heraus, die anschließend in der phänomenologischen Beschreibung festgehalten wird. Die Blicklenkung der Beobachtungstätigkeit geschieht also von innen, durch eine emotionale und mentale Beziehung zum Geschehen und seiner erahnten Sinnhaftigkeit.

Im alltäglichen Erleben laufen diese Prozesse eher unbewusst ab. Sie können aber durch gezielte Übungen, z. B. aus jenen Rudolf Steiners zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ (1909/2009; Barth & Wiehl, 2023b, S. 71ff.), differenziert erlebt und für eine Ausbildung im phänomenologischen Beobachten und Beschreiben genutzt werden. Dieser Übungskanon umfasst Methoden, die einerseits „als ein propädeutisches Herantasten an eine Forschungsmethodologie“ (Wiehl & Barth, 2021, S.197f.) zu verstehen sind, andererseits als eine „Schulung der (waldorf-)pädagogischen Erkenntnismethodik (ebd.; Wiehl, 2015, S. 162f.). Es geht dabei um das Üben eines phänomenologischen und urteilsfreien Beobachtens, detailgetreuen Erinnerns und sachbezogenen, intuitiven Verstehens und um lebendiges und schöpferisches Denken (Steiner, 1909/2009, S. 15ff.; 1986, S. 261ff.). Beobachtet man einen Menschen oder ein Ereignis und versucht sich anschließend an alle Details des äußeren Erscheinungsbilds zu erinnern, bleiben auch bei sehr genauem Vergegenwärtigen immer einige Erinnerungslücken und nicht erklärbare Eindrücke zurück. Für das *genaue Beobachten und Vorstellen* – das eine Voraussetzung für das anschließende phänomenologische Schreiben ist –, beobachte man das Verhalten eines Menschen möglichst genau, stelle sich vor, wie er bei der nächsten Begegnung sein werde, prüfe und korrigiere dieses bei der Wiederbegegnung (Barth & Wiehl, 2023b, S. 75f.). Durch wiederholtes Üben stelle sich – so Steiner – „ein Vertrauen in die innere Notwendigkeit von Dingen und Ereignissen“ ein und man könne sich der wirkenden Gedankenkräfte bewusst werden (ebd.). Diese phänomenologische Übung wird jeweils an die individuell Möglichkeiten angepasst. Durch Üben können Fähigkeiten für das phänomenologische Wahrnehmen, das aufmerksame Beobachten und urteilssensible Erkennen ausgebildet werden. Weitere Übungsanregungen enthält die Publikation über „Wahrnehmungsvignetten“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 71ff.) sowie das „Übungsmanual“ (Barth & Wiehl, 2023a, S. 16f.).

Phänomenologisches und kreatives Schreiben

Die Methode der Wahrnehmungsvignetten entwickeln wir seit vier Jahren im Rahmen der pädagogischen Praxisphasen des Bachelor-Studiums. Studierende haben die Aufgabe, regelmäßig eine Wahrnehmungsvignette zu schreiben, diese im Begleitseminar vorzustellen und daran anknüpfend sich mit anthropologischen und pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. Wahrnehmungsvignetten entstehen spontan oder bewusst geführt nach dem in vier Phasen verlaufenden Kreativitätsprozess (Wallas, 1926/2014, S. 38ff.):

- 1) Die Phase der „Preparation“ umfasst das Wahrnehmen, Staunen und aufmerksame Beobachten im pädagogischen Feld;
- 2) die zweite Phase der „Incubation“ bzw. des Vergessens ergibt sich gewöhnlich und auf natürliche Weise bei zeitlichen Abständen zu einem Ereignis;
- 3) in der dritten Phase der „Illumination“ stellt sich bei erneutem Bewusstmachen des Ausgangsereignisses ein dazugehöriger Geistesblitz oder Einfall ein, der „idealiter als verdichtetes Gedankenbild des wahrgenommenen Phänomens und seiner Sinnhaftigkeit“ erlebt wird;
- 4) schließlich erfolgt die Verarbeitung oder „Verification“ des Phänomens bzw. des darauf bezogenen Einfalls in einer phänomenologisch beschreibenden Wahrnehmungsvignette (Barth & Wiehl, 2023b, S. 126).

Dieser Prozess des Wahrnehmens, Erinnerns, der Einsicht und Verarbeitung mündet in eine sprachliche Neuschöpfung des Ausgangsphänomens, das durch die Wahrnehmungsvignette für weitere Überlegungen und Reflexionen nachhaltig zur Verfügung steht, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Stimmt das Ergebnis?“

Mathe könntest du den ganzen Tag machen, wenn da nur nicht diese auszufüllenden Arbeitsblätter wären. Heute haben wir unsere Methode geändert. Wir haben uns mitten auf den Boden gesetzt. Als ich mich den Hausaufgaben widmete, warst du sehr interessiert und gespannt. Ich bat dich, die Aufgabe herauszusuchen und sie mir zu erklären. Du wähltest aus, ich schrieb auf. „Wie geh' ich vor?“ „Was mache ich jetzt?“ „Was ergibt das?“ „Stimmt das Ergebnis?“ Zu zweit waren wir ein gutes Team.

Es war das erste Mal, dass du nicht abgelenkt warst, aufgestanden bist oder das Thema gewechselt hast. Kurz vor der Hälfte der Aufgaben musstest du in deinem Sinne Pause machen. Bis zur Hälfte wolltest du nicht warten. Doch als du wiederkamst, hattest du einen Snack dabei und fragtest ohne zu diskutieren, ob wir weiter machen könnten. Am Ende gab es ein High-Five und Lob. Das Erarbeitete dann nur noch abzuschreiben, stellte für dich kein Problem mehr dar. (WV 3; Barth & Wiehl, 2023b, S. 142)

Eine Wahrnehmungsvignette hält von einem subjektiven Standpunkt aus gewonnene Eindrücke fest. Es geht um das Miterfahren, nicht um das Deuten oder Beurteilen von Handlungen und Äußerungen. Sie werden oftmals in Ich-Form – wie die Mathe-Aufgabe (WV 3) – oder aus einer beobachtenden Perspektive – wie die Szene mit Cara (WV 1) – beschrieben. Die kurzen Texte sind sprachliche Re-Kreationen der in der pädagogischen Praxis oder in anderen Lebenssituationen wahrgenommenen und miterfahrenen Ereignisse. Treffend formuliert Waldenfels: „Und weil wir nicht davon ausgehen können, daß die Dinge in sich selbst auf eindeutige und endgültige Weise sind, was sie sind, enthält der Prozeß des Bestimmens eben Momente einer Kreation“ (Waldenfels, 2018, S. 63). Die Dinge bzw. die ursprünglich wahrgenommenen Phänomene können mittels Wahrnehmungsvignette noch einmal angeschaut und erlebt werden. Beim Lesen und Besprechen im Seminar zeigen sich oft überraschende Erkenntnisse. Was geht wohl in einem Kind vor, das anstatt Bruchrechnungen zu lösen, eine Fliege fängt (WV 2), oder das sich doch auf Matheaufgaben konzentrieren kann (WV 3)?

Reflexionsphasen für eine pädagogische Haltung und eine verstehende Diagnostik

Der Reflexion, die durch „Rückwendung“ auf ein bereits Geschehenes als „Erkenntnisquelle“ (Kuckuck, 2022, 11f.) für ein Zukünftiges dienen kann, wird für die pädagogische Professionalisierung ein hoher Stellenwert beigemessen. In den drei Reflexionsphasen mit Wahrnehmungsvignetten, der sog. Reflexionsspirale (Barth & Wiehl, 2023b, S. 189ff.), geht es vorrangig um das Verstehen einer Situation, einer Person, ihrer Ausgangslagen, Bedürfnisse und Potenziale, aber auch um die professionelle Haltungsentwicklung und Handlungsorientierung. Die Reflexionsprozesse mit Studierenden bedürfen einer Anleitung und eines geschützten Raums, um sich einerseits persönlich, andererseits kriteriengeleitet bzw. auf Fachthemen bezogen äußern zu können. In unseren Seminaren und Fortbildungen empfehlen wir dafür das Journaling, eine Methode geführten Schreibens, die wir Claus Otto Scharmer (2022) verdanken und die das phänomenologische Üben und die Reflexionsphasen unterstützt; spezielle Übungsanregungen finden sich in dem „Übungsmanual“ (Barth & Wiehl, 2023a).

Vorhandene Wahrnehmungsvignetten werden zunächst von der Autorin bzw. dem Autor oder einer anderen Person spontan reflektiert. Die *erste, spontane Reflexion* erschließt den Inhalt der Wahrnehmungsvignette und macht durch sie ausgelöste Gedanken und Gefühle bewusst (Barth & Wiehl, 2023b, S. 189ff.). Darüber findet ein Austausch unter Studierenden oder Forschenden statt, um Gesichtspunkte für die Auswahl von Fachtexten zu gewinnen, die sich auf anthropologische, entwicklungspsychologische oder (heil-)pädagogische

Themen beziehen sollen. Das folgende Beispiel aus der pädagogischen Praxis einer Studentin mit einem etwa neunjährigen Kind schildert eine herausfordernde Situation, die Anlass zu vielen Fragen gibt:

Oktoberbad

Es ist kalt und hat angefangen zu regnen. Der Rhein fließt wie ein silbergrünes Band an uns vorbei. Unter meinen Füßen knirschen Steinchen und kleine Muscheln. „So“, sage ich, „jetzt müssen wir aber nach Hause gehen“. – „Nein“, ruft Mira laut. Sie steht ein paar Schritte vom Ufer entfernt und wirbelt mit dem Stock im Wasser umher. Das Wasser reicht noch nicht einmal bis zur Hälfte ihrer Reiterstiefel. „Doch“, erwidere ich, „es wird schon dunkel und auch kalt. Komm jetzt!“ – „Mir ist gar nicht kalt!“, gibt sie zurück und schlägt aufgebracht mit ihrem Stock ins Wasser, sodass es nur so spritzt. Ihre Hose wird nass. Ich schaue sie streng an. Sie erwidert meinen Blick und sagt in einem herausfordernden Ton: „Sonst ertränke ich mich im Rhein!“ – „Oh nein“, antworte ich mit festem Tonfall, „das machst du ganz bestimmt nicht. So, auf geht’s!“ Ich gehe einige Schritte vom Ufer weg. „Fang mich doch!“ Mit großen, platschenden Sprüngen tanzt sie umher, das kalte Wasser läuft jetzt von oben in die Stiefel, ihre Hose und die Jacke sind völlig durchnässt. „Das werde ich nicht tun, sonst bist du eh viel schneller als ich“, sage ich mit Bestimmtheit, als sie näher zu mir kommt und dann wieder entwischt. Es regnet immer noch und die Welt wird grau und grauer. (WV 4; Wiehl & Barth, 2023, S. 76).

Im Journaling erfolgt die erste, spontane Reflexion. Dann bestimmen wir die Themengebiete, die sich aus dem Austausch über die spontanen Reflexionen ergeben, beispielsweise das Entwicklungsspezifische neunjähriger Kinder, auffälliges oder herausforderndes Verhalten und Unsicherheit der verantwortlichen Erwachsenen. Es könnte sich die Lektüre einiger Textauszüge über „Schwierige Kinder gibt es nicht“ (Köhler, 2007), „Schülerjahre“ (Largo & Beglinger, 2010), „Herausforderndes Verhalten“ (Hejskov Elvén, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2020) oder über den Low Arousal-Ansatz (McDonnell, 2010) anschließen, um Gesichtspunkte zum Verständnis von Miras Verhalten für die zweite, *kriteriengeleitete Reflexion* zu gewinnen. Wir wissen beispielsweise aus dem Low Arousal-Ansatz, dass Menschen, die sich auffällig oder störend verhalten, sich anders verhalten würden, wenn sie ihnen gemäße Bedingungen und Umgangsweisen vorfinden würden. Die so erlangten Erkenntnisse fließen in die dritte, *haltungsorientierende Reflexion* und in die *verstehende Diagnostik* ein (Barth & Wiehl, 2023b, S. 147ff. und S. 206ff.). Die Reflexion einer Studierenden nach mehrmonatiger Erfahrung mit Wahrnehmungsvignetten spiegelt diese Prozesse:

„Von [Wahrnehmungs-]Vignette zu [Wahrnehmungs-]Vignette ist es mir immer leichter gefallen, das Konzept der [Wahrnehmungs-]Vignettentagebücher zu verstehen und nicht nur einfallsreicher im Schreibprozess zu werden, sondern auch in der Sozialarbeitsbetreuung die gewonnenen Erfahrungen mit *meinem* Kind auf eine andere Art und Weise zu beobachten und zu reflektieren. Der Hauptunterschied von Vignetten zu Tagebucheinträgen ist, dass [Wahrnehmungs-]Vignetten keine Zusammenfassungen wiedergeben, sondern kleine Einblicke aus Momenterfahrungen mit dem Sozialarbeitskind auf eine kreativ und einfallsreich gestaltete Weise widerspiegeln und veranschaulichen. [...] Das Sozialarbeitskind spiegelt in seinem Verhalten die Arbeit des Erziehenden wieder. Bei der Arbeit mit dem Kind wurde mir dieses Verhalten sehr schnell deutlich. Somit musste ich mir über meine pädagogische Haltung und Arbeitsweise bewusst und sicher sein.“ (Wiehl & Barth, 2021, S. 207)

Aus der Reflexionsarbeit ergeben sich in vielen Fällen Fragen zur Selbstentwicklung und Professionalisierung als Pädagogin oder Pädagoge. Wir haben insbesondere für die Haltungsentwicklung den Kanon der sog. „Nebenübungen“, die Rudolf Steiner (2022) ursprünglich für eine esoterische Schulung entwickelte – adaptiert, nachdem wir bei Fortbildungen und wissenschaftlichen Tagungen mit Überlegungen konfrontiert wurden, wie die phänomenologische und reflexive Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten wieder an konkrete pädagogische Anliegen und die Professionalisierung angebunden werden könnte (ausführlich in Barth & Wiehl, 2023b, S. 163ff.).

Wahrnehmungsvignetten als Professionalisierungs- und als Forschungsinstrument. Ausblick

Mit der Methode der Wahrnehmungsvignetten wird durch persönliches Mitsein die offene, zunächst keiner leitenden Frage folgende Wahrnehmung geübt, die in aufmerksam-fokussiertes Beobachtung, differenziertes Reflektieren und ggf. in eine wissenschaftliche Arbeit mündet. Das erproben wir laufend durch von uns betreute Praktikums-, Bachelor-, Master- und Forschungsarbeiten, die sich jeweils einem pädagogischen Handlungsfeld widmen, indem Wahrnehmungsvignetten geschrieben, themenspezifisch reflektiert und ausgewertet werden, um Erkenntnisse über einzelne Personen, ihre Bedarfe und ihre notwendige Assistenz zu erhalten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Anwendung dieser phänomenologischen Methodologie sehen wir auch in der partizipativen Forschung mit Menschen mit Behinderungen, die sich wenig oder nicht sprachlich, aber mit anderen Mitteln äußern können. Unser Fokus liegt auf den Erkenntnissen, die auf der Basis phänomenologischer Wahrnehmung und Beschreibung sowie der dreifachen Reflexion beruhen.

Einem Kind, Jugendlichen oder anderen Menschen in seinem Sosein mit aller Unmittelbarkeit und Authentizität zu begegnen, schafft Freiräume zum Überdenken der eigenen Meinungen, (Vor-)Urteile und Einschätzungen der Anderen sowie Gestaltungsmöglichkeiten einer entwicklungs- und inklusionsorientierten Pädagogik. Die Methode der Wahrnehmungsvignetten öffnet vier Tore des Erkennens für die Erlangung einer pädagogischen Professionalität: Zunächst stehen das *Aufmerksam-Werden* auf einen besonderen Moment mit einem Menschen und das *phänomenologische Beschreiben* im Vordergrund; je nach Intention des pädagogischen Studiums richtet sich der dreiphasige Reflexionsprozess auf die *pädagogische und ethische Haltungsentwicklung* und auf das *Neujustieren der Handlungs- und Umgangsweisen*, oder spezifischer auf das Erkennen der Entwicklung und der Bedürfnisse eines Menschen im Sinne einer *verstehenden Diagnostik*.

Die phänomenologisch-reflexive Methode der Wahrnehmungsvignetten begleiten Gesten der Achtsamkeit und Wertschätzung dem Besonderen und Individuellen einzelner Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber; diese Gesten können im Sinne des „Lernens als Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2003) zur Selbstentwicklung insbesondere in pädagogischen Handlungsfeldern motivieren.

Literatur

- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Risse, Erika (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten*. Hamburg: AOL.
- Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimeo & Caminada, Emanuele (2023). Einleitung. Phänomenologie als lebendige Bewegung. In: Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimeo & Caminada, Emanuele (Hrsg.). *Handbuch Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1-16.
- Barth, Ulrike (2020). *Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a). *Wahrnehmungsvignetten. Übungsmanual*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. E-book. Online: elibrary.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783781560314
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b). *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Print und Open Access).
- Breyer, Thimeo (2011). *Attentionalität und Intentionalität. Grundzüge einer phänomenologisch-kognitionswissenschaftlicher Theorie der Aufmerksamkeit*. München: Fink.
- Brinkmann, Malte (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2015 (61), Heft 4, S. 527-545. Online: www.pedocs.de/volltexte/2018/15376/pdf/ZfPaed_2015_4_Brinkmann_Paedagogische_Empirie.pdf (Abruf: 02.08.2023).
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- Dufourmantelle, Anne (2019). *Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse*. 2. Auflage. Berlin: aufbau.
- Dufourmantelle, Anne (2021). *Verteidigung des Geheimnisses*. Zürich: Diaphanes.
- Fuchs, Thomas (2020). *Verteidigung des Menschen – Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike & Tinius, Claudia (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gess, Nicola (2019). *Staunen. Eine Poetik*. Göttingen: Wallstein.
- Grauman, Carl Friedrich (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie*. Reihe: *Pädagogik – Didaktik Methodik*, Bd. 7. München: Manz, S. 86-107.
- Gurwitsch, Aron (1974): *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heidegger, Martin (2006). *Sein und Zeit*. 19. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. *Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 6. Opladen: Leske + Budrich.
- Hejskov Elvén, Bo (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. 2. durchges. Aufl. Tübingen: dgvt.
- Husserl, Edmund (2016). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Hrsg. und eingel. von P. Janssen. Text nach Husserliana, Bd. II. Hamburg: Meiner.
- Köhler, Henning (2007). *Schwierige Kinder gibt es nicht. Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2010). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. 9. Auflage. München. Piper.
- Lévinas, Emmanuel (2013). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg/B.: Alber.
- Marion, Jean-Luc (2015). *Gegeben sei: Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit*. München, Freiburg/B.: Alber.
- Matuschek, Stefan (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Bartuschat, Johannes (Hrsg.). *Staunen als Grenzphänomen*. München: Fink, S. 17-32.

- McDonnell, Andrew A. (2010). *Managing aggressive behaviour in care settings. Understanding and Applying Low Arousal Approaches*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2003). Lernen als Erfahrung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, S. 423-434.
- Meyer-Drawe, Käte (2011). Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Ethics & Politics*, 13 (1), S. 196-205.
- Pelluchon, Corine (2019). *Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt*. Darmstadt: wbg.
- Peterlini, Hans Karl (2020). Die Übung des Wahrnehmens als pädagogische Aufgabe. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 7-10.
- Reh, Sabine (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 3-26.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwarz, Johanna F. (2020). Erfahrungen wahrnehmen – Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 49-64.
- Steiner, Rudolf (1909/2009). *Die praktische Ausbildung des Denkens. Drei Vorträge*. Hrsg. von J. C. Lin. Mit einer vergleichenden Betrachtung von W. Kugler. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, 1921. GA 302. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Steiner (2022). *Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung*. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2018). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiehl, Angelika (2019). Anregungen für Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 169-183.